



La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado

The periodization and historical consciousness in teacher education

Daniela Cartes Pinto

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: dcartespinto@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2749-1300>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>

Resumen

El estudio versa sobre las representaciones de la periodización y la conciencia histórica que tiene el profesorado en formación. La periodización es un concepto fundamental en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico porque determina mayores posibilidades de comprensión y expansión de los aprendizajes en relación a la temporalidad y la construcción de una conciencia histórica y entender las relaciones pasadas, presentes y futuro. La metodología utilizada es de tipo cualitativa con un diseño de estudio de caso con técnicas mixtas. La recolección de información fue por medio de cuestionarios, entrevistas y narrativas personales. Los resultados indican que los estudiantes en formación para profesores tienen una concepción de la periodización dominada por un modelo neopositivista cronológico tradicional; conocen nuevos modelos historiográficos para comprender la realidad histórica, no obstante, a la hora de diseñar la enseñanza recurren a la datación y cronología. La construcción de artefactos didácticos son líneas de tiempo donde el modelo utilizado es la periodización cuadripartita. De ahí que la construcción de la conciencia histórica está basada principalmente en las relaciones pasadas y en menor medida pasado-presente.

Palabras clave: tiempo; tiempo histórico; periodización; conciencia histórica; formación profesorado.

Abstract

The study deals with the representations of periodization and the temporary historical consciousness the teacher training. Periodization is a fundamental concept to teach and learn about historical concepts because it determines greater possibilities for comprehension and expansion of learning in relation to temporality and the construction of a historical consciousness to understand past, present and future. The methodology used is of a qualitative type with a case study design. The collection of information was through questionnaires, interviews and personal narratives. The results indicate that students in teacher training have a conception of periodization dominated by a traditional chronological and neopositivist

model; they know new historiographical models to understand the historical reality, nevertheless, when designing teaching they resort to dating and chronology. The construction of didactic artifacts are timelines where the model used is quadripartite periodization. Hence, the construction of historical consciousness is based mainly on past relationships and, to a lesser extent, past-present.

Keywords: time; historical time; periodization; historical consciousness; teacher training.

1. Introducción

El estudio versa sobre las representaciones de la enseñanza la periodización y el desarrollo de la conciencia histórica en el profesorado en formación. Las últimas investigaciones sobre la enseñanza del tiempo histórico en formación del profesorado indican, por una parte un escaso dominio de conceptualización, y en segundo lugar las dificultades que poseen en la comprensión y coordinación entre los operadores temporales que articulan el tiempo histórico (Jara, Bravo y Llusà, 2017). Escribano (2019) señala que en la enseñanza del tiempo histórico aún prevalece el uso de la cronología como herramienta principal en la enseñanza de la historia, manteniendo una tradición conductista y positivista.

Los escenarios sociales actuales demandan comprender los diversos cambios que enfrentamos a nivel personal, social e histórico, por ello la formación de maestros y maestras debe ser uno de los ejes fundamentales en la mejora de la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y debiese pasar por una apropiada formación del profesorado.

Es una preocupación indagar cómo se plantea la enseñanza de la periodización en la formación del profesorado porque las repercusiones en las comprensiones de éstos impactan directamente en su forma de enseñar y en la adquisición de un pensamiento complejo de sus futuros estudiantes.

La investigación es de carácter cualitativa basada en un estudio de caso con técnicas mixtas, correspondientes a: cuestionarios, entrevistas y narrativas personales. La investigación resulta clave para contribuir a la mejora de la enseñanza de la historia, por lo que conocer las representaciones temporales y específicamente sobre periodización en formación del profesorado y debería contribuir eficientemente a conocer el punto de partida para desarrollar una adecuada formación temporal en los futuros profesores y profesoras de historia, geografía y ciencias sociales.

2. Marco teórico

2.1. El tiempo histórico en la enseñanza de la historia

Los vertiginosos cambios naturales, sociales, políticos, económicos, culturales, etc., hacen que la educación juegue un rol muy importante en la representación del tiempo. En la enseñanza de la historia el tiempo es un concepto central porque es el eje de la historia y de la vida de las

personas ya que cada una construye su temporalidad en marcos multidimensionales (Noronha, 2003).

El tiempo histórico es una herramienta esencial para comprender los fenómenos de la realidad social, la cual involucra una serie de categorías (datación, cronología, periodización, cambio, continuidad, simultaneidad y duración) que explican el concepto. Estas categorías nos permiten entrar a un sistema complejo de relaciones y acceder a la información significativa de la historiografía (Santisteban, 2005). Las diversas dimensiones que convergen en el tiempo y sus capas temporales construyen diferentes percepciones en las personas, según Falaschi (como se citó en Di Paola, 2016) abarcan desde la dimensión psicológica, dimensión física, dimensión sociológica, dimensión filosófica y una dimensión biológica del tiempo.

Desde el ámbito de la historia la formación de la temporalidad es un aspecto significativo que conforma la estructura del concepto de tiempo histórico. Las diversas contribuciones de Braudel, Duby, Burke, Ginzburg, Darnton, Le Goff han posibilitado la comprensión del tiempo histórico en:

(...) dinamismo en la aproximación al pasado y (...) las distintas dimensiones temporales. (...) se interesan por los análisis complejos, que consideran múltiples perspectivas y simultaneidad de los procesos, así como la observación de la tensión cambio-continuidad. (...) de modo que nunca se desperfile el propósito de dar cuenta del pasado de personas de carne y hueso. (Almeyda, Bravo y Valledor, 2013, pp. 157-158).

Pensar la temporalidad en las acciones individuales y colectivas constituye un gran desafío para los historiadores y los profesores de historia. Las herramientas que nos ofrecen las ciencias sociales para comprendernos en la sociedad y sus relaciones son fundamentales, según la historiadora MacMillan (2010):

la historia es algo que hacemos todos, (...) muchas veces nos preguntamos cuál es nuestro lugar en la sociedad y cómo hemos llegado hasta aquí. De modo que nos contamos historias, no siempre ciertas, y nos hacemos preguntas sobre nosotros mismos (...). Usamos la historia para comprendernos a nosotros mismos, y debemos usarla para comprender a los demás. (MacMillan, 2010, pp.11-12).

En el ámbito específico de la periodización historiadores como Dumoulin (1991), Ferro (1991), Groult (2004), Hassani (2005) y Gilbert (2014) coinciden que periodizar ha sido una de las labores más importantes del historiador y es una herramienta interpretativa que se usa en la investigación historiográfica y que se transmite en la enseñanza. Para la investigación enseñar a los futuros profesores las diferentes dimensiones temporales y la periodización favorece la reflexión, crítica y comprensión que posee cada grupo o sociedad sobre su tiempo y sus complejas interrelaciones.

2.2. La periodización en la enseñanza de la historia

Habitualmente la enseñanza y aprendizaje de la temporalidad se ha limitado casi exclusivamente a la cronología, la datación y a la periodización clásica. No obstante, la investigación en didáctica de las ciencias sociales de Pagès (1989, 1999), Santisteban (2005), Anguera (2012), Llusà (2015), Escribano (2019) ha puesto de relieve la importancia que

alumnado y profesorado otorgan al dominio del tiempo histórico y temporalidad para la comprensión histórica y al mismo tiempo, manifiesta las dificultades de su aprendizaje.

La vida es una cuestión de tiempo y se da en un rango multitemporal porque cada persona porta su propia “brújula temporal” que les permite estructurar su pensamiento y su accionar. En ocasiones se da por sentado que el estudiantado posee una comprensión espontánea del tiempo y que no necesita comprender las diferentes dimensiones que articulan el metconcepto y sus complejas relaciones entre los operadores temporales.

Autores como Mattozzi (2002), Pagès (2004) y Santisteban (2005), vienen reclamando el establecimiento de un currículum temporal que secuencie debidamente la enseñanza temporal para contribuir a la formación de la conciencia histórica y desarrollar una historia escolar realmente útil y funcional. Frente a ello, periodizar no es solo organizar hechos o acontecimientos cronológicos, más bien implica reconocer los ritmos del cambio/continuidad; establecer las diversas conexiones entre los movimientos temporales y relacionar los múltiples operadores que componen la temporalidad humana. Implica una enseñanza temporal que involucre atribuir al tiempo una capacidad de actuar, de pensar en una entidad capaz de producir efectos y cambios en las personas.

Es indudable que el acto de periodizar va asociado al eje cronológico porque sirve para establecer el marco temporal de los fenómenos históricos y orientarnos en el tiempo al permitirnos relacionar acciones por su sucesividad, (...), por su simultaneidad – contemporaneidad” (Torres, 2001, p. 191), pero a su vez es un acto subjetivo del historiador que le permite interpretar un determinado fenómeno histórico (Gibert, 2014).

Saber periodizar supone un alto nivel de complejidad cognitiva y una gran comprensión de una realidad histórica, también necesita de la aplicación de diversos conceptos temporales simultáneamente para una adecuada puesta en práctica. En este sentido, Pagès (1997), afirma que el período es un espacio temporal explicado por la combinación de los distintos operadores primarios, es un concepto temporal indispensable para la formación de la temporalidad.

Sin embargo, hoy, mayormente el aprendizaje de la periodización sigue anclado en el viejo modelo tradicional de carácter positivista, de manera que se convierte en un límite muy importante para la formación de la temporalidad. Según Lautier y Allieu-Mary (2008) es significativo consideran que la periodización no debe confundirse con la memorización de cronologías preestablecidas, más bien es un proceso racional donde existe una multiplicidad de tiempos con sus sucesivos ritmos (cambios de corta, mediana o larga duración). Periodizar es pensar en los tiempos que vivimos, y sobre los cambios acelerados que experimentamos y para ello se requiere ampliar las múltiples interpretaciones de los períodos históricos y que facilite el desarrollo de una conciencia histórica que permita a las personas situarse en su contexto (Groult, 2004).

La periodización como pieza clave del tiempo histórico, no solo debe responder al interés de los historiadores, también a la comprensión de los múltiples tiempos que viven las personas y cómo estás explica su temporalidad (tiempo personal; tiempo social y tiempo histórico). Esto último es la preocupación de la didáctica de las ciencias sociales, proporcionar las herramientas

cognitivas y prácticas para que los futuros maestros y maestras puedan ayudar a sus estudiantes a comprenderse temporalmente en el mundo.

2.3. La importancia de la conciencia histórica en la formación del profesorado

La conciencia histórica es una categoría de sentido histórico, su mayor exponente es el historiador y filósofo alemán Rüsen (2007), explica que la conciencia histórica es una forma específica de la memoria histórica. Rüsen (1994) plantea que la memoria histórica permite al sujeto "(...) una orientación temporal a su praxis vital, en cuanto le ofrece una direccionalidad para la actuación y una autocomprensión de sí mismo" (p. 12). Una de las preocupaciones de Rüsen (1987) se basa en la naturaleza de la conciencia histórica para comprender cómo se estructuran las diversas categorías de razonamiento. No solo trata el aprendizaje y la enseñanza de la historia, sino que abarca todas las formas de pensamiento a través del cual uno experimenta el pasado y lo interpreta.

Para Rüsen (1994) el papel que juega la conciencia histórica en la vida de las personas la describe "(...) como una realidad elemental y general de la explicación humana del mundo y de sí mismo, y así ha sido elevada a la categoría de un tema de investigación propio, de significado incuestionablemente práctico para la vida" (p. 4). Es decir, la configuración de la subjetividad de la praxis humana se amalgama con las experiencias temporales generando una interrelación compleja entre la percepción, la interpretación, la orientación y la finalidad (Rüsen, 1994).

El desarrollo de una conciencia histórica va más allá de la disciplina histórica, según Rüsen (1987) se trata de todas las formas de pensamiento, a través del cual uno experimenta el pasado y lo interpreta. Para discernir es primordial identificar los procedimientos de la narrativa histórica porque comprender un entramado histórico que permite a las personas hacerse una idea de la función cultural del pensamiento histórico y la función que cumple en orientar nuestras vidas en un marco temporal. En este sentido el historiador francés Jacques Le Goff (2015) indica que el desarrollo de la conciencia temporal permite comprender porque los aspectos básicos de las culturas están estrechamente ligados con el hecho de que las personas tienen que vivir sus vidas en su tiempo.

La temporalidad es la base estructurales de la conciencia histórica, desde allí se desprenden cuatro movimientos temporales básicos que ayudan a comprender el desarrollo de la conciencia histórica (Rüsen, 2007)¹. El concepto en sí comprende un proceso mental que describe las formas en que las personas damos sentido a nuestra experiencia del tiempo y las relaciones que establecemos entre el pasado, presente y futuro. También nos permite comprendernos como sujetos históricos capaces de reflexionar temporalmente (Rüsen, 1994). Según Seixas (2004) la conciencia histórica supone una mirada amplia de las diferentes épocas y culturas, lo que conlleva

¹ Los cuatro procedimientos temporales básicos de la conciencia histórica que alude Rüsen (2007), corresponden a: El primero enfocado a la percepción de "otro" tiempo como diferente, es decir el pasado; un segundo punto es la interpretación de este tiempo, es decir el presente como un movimiento temporal cambiante en el mundo humano; en tercer lugar la orientación temporal de la práctica humana por medio de la interpretación histórica (concepciones de identidad) y por último, la motivación para la acción futura, ejemplo de ello se relaciona con la voluntad de sacrificar, incluso morir o matar por una causa o idea.

adoptar una posición reflexiva con respecto a todo lo que transmite la tradición cultural y valorar las particulares de las conciencias históricas presentes en las diferentes sociedades.

Desde la didáctica de las ciencias sociales la conciencia histórica es una categoría de orden superior del pensamiento histórico y se compone de tres elementos, comprendidos en la temporalidad humana: pasado, presente y futuro (Santisteban, González y Pagès, 2010). Dicha categoría contiene elementos relacionados con la gestión del tiempo y la coordinación de los diferentes operadores temporales que facilita que las personas puedan relacionar el pasado en el presente y proyecten el futuro.

El modelo conceptual sobre el pensamiento histórico desarrollo por Santisteban, González y Pagès (2010) se basa en cuatro ejes², donde el primero de ellos tiene directa relación con la conciencia histórica y su explicación se traduce en los cuatro procedimientos mentales básicos de Rüsen (2007) que favorecen la interpretación del pasado. Dar sentido al pasado requiere un elemento mediador entre la memoria individual y la colectiva, es ahí donde la conciencia histórica cobra fuerza, siendo un tipo específico de memoria (histórica) más compleja y elaborada donde su especificidad radica en lo temporal, en la cual el pasado está relacionado con el presente y a través del presente con el futuro (Rüsen, 2007).

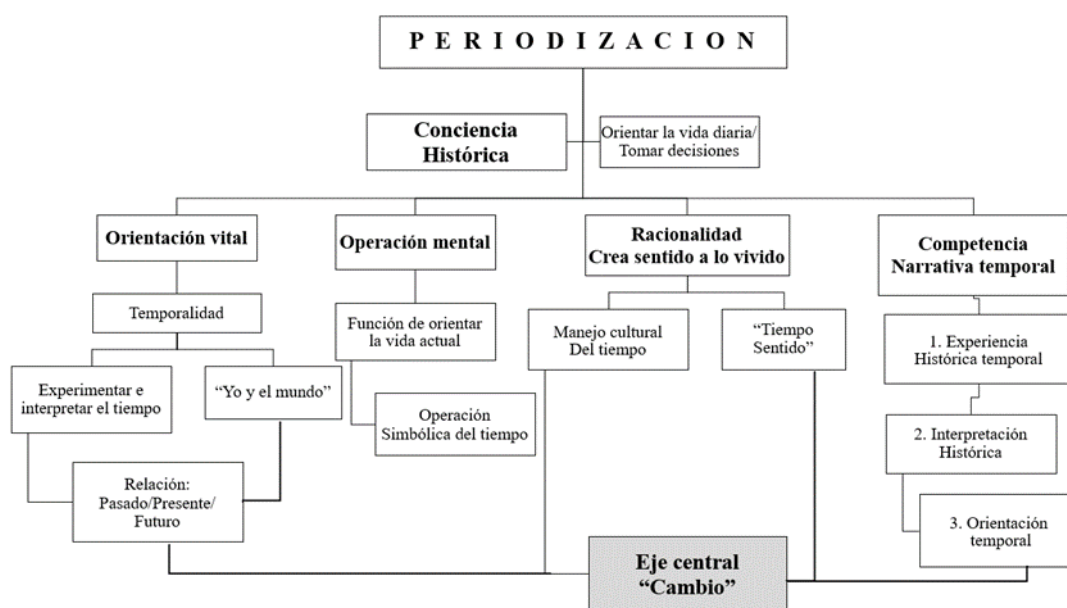


Figura 1. Relación entre periodización y conciencia histórica temporal

Fuente: Elaboración propia, basado en Rüsen (1987); Santisteban, González y Pagès (2010) y Cataño (2011).

Barca (2013) plantea la necesidad de una formación de la conciencia histórica en los jóvenes para relevar el sentido de la historia como un saber estructurador y orientador en el actuar del estudiantado, es decir que el conocimiento histórico sea reconocido como “usable” y que les

² Los ejes del modelo de pensamiento histórico, contempla cuatro ejes, el primero denominado conciencia histórica temporal (temporalidad humana y cambio-continuidad); el segundo representación de la historia (narración histórica y explicaciones causales-intencionales); el tercero empatía histórica y las competencias para contextualizar (imaginación histórica, contextualización histórica y pensamiento crítico-creativo), y por último interpretación histórica a partir de las fuentes (Santisteban, González y Pagès, 2010, pp. 117-119).

implique como agentes de una historia a construir. Con todos los elementos mencionados a continuación se visualiza la relación entre la periodización y la conciencia histórica, ver figura 1.

El desafío de las ciencias sociales y de los futuros profesores radica en construir una enseñanza y aprendizaje que facilite la interpretación del pasado para que los estudiantes puedan desarrollar una conciencia con perspectivas de futuros. La conciencia histórica temporal como categoría de orden superior debiese ser un eje central en la organización de la enseñanza, no obstante los últimos estudios dan cuenta de una enseñanza temporal basada en el pasado con un tratamiento descriptivo de los hechos con un alto énfasis en lo cronológico, donde el presente y futuro se menciona pero no se establecen las conexiones temporales (Cartes, 2017), en términos específicos la enseñanza de la periodización se da desde una perspectiva cronológica eurocentrista, donde el modelo más utilizado es la periodización cuatripartita (Cartes, 2019).

A modo de síntesis, una enseñanza de la conciencia histórica debiese permitir que las personas desarrollen una comprensión y coordinación temporal (relación: pasado, presente y futuro), tanto a nivel personal, social e histórico. También que facilite la creación de una identidad histórica y que permita la proyección de construir futuros posibles. En palabras de Pagès (2003) el profesorado tiene la responsabilidad de enseñar a sus estudiantes a interpretar el pasado para otorgarle un significado al conocimiento histórico y que sea útil para su desarrollo personal y social de las futuras generaciones.

3. Propósitos del estudio y metodología

La enseñanza del tiempo histórico es un aspecto primordial para entender las relaciones pasado, presente y futuros. Por medio de la investigación se busca obtener un retrato de la situación de partida del futuro profesorado en relación a la conciencia histórica y la periodización. Las interrogantes que guían la investigación son: ¿cuáles son las representaciones del profesorado en formación sobre la periodización y qué relaciones establece entre el conocimiento profesional (didáctico-histórico) y el conocimiento práctico personal? y ¿cómo aprenden la conciencia histórica temporal los estudiantes de formación docente?

El objetivo general es analizar las representaciones del profesorado en formación sobre periodización y la conciencia histórica. En términos específicos apunta a establecer las relaciones entre el conocimiento profesional (didáctico-histórico) y el conocimiento práctico personal sobre la enseñanza de la periodización y la conciencia histórica.

La metodología seleccionada es cualitativa porque es un método particularmente sensible en el campo de la educación, específicamente en el área de didáctica de las ciencias sociales. La investigación cualitativa permite relevar la interpretación de las relaciones complejas que se gestan en el contexto de estudio, con la finalidad de comprender los significados que subyacen a la comprensión de la periodización y la conciencia histórica. El método se basa en un estudio de caso único (Rodríguez, Gil, y García, 1999; Stake, 2000; Cardona, 2002; Martínez, 2006; Simons, 2011; Yin, 2014; Fernández y Baptista, 2014). Este diseño metodológico permite obtener una descripción de la realidad con especial atención a su contexto natural, interpretando los fenómenos estudiados de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez, Gil, y García, 1999).

El estudio de caso concede entender la complejidad del “caso en acción” y ese “sistema delimitado” donde los datos subjetivos son el eje integral del caso, a su vez permite conocer las múltiples perspectivas de abordaje de un problema y permite acceder a cómo los participantes construyen sus mundos y cómo nosotros y ellos los interpretamos (Simons, 2011). Bajo ningún concepto se pretende generalizar el caso, más bien se busca reconocer esas particularidades del contexto investigativo y destacar la unicidad (Stake, 2000).

El diseño de los instrumentos es de tipo mixto porque las estrategias empleadas son: cuestionarios, entrevistas y narrativas personales. Éste tipo de diseño tiene mayor flexibilidad, una capacidad de adaptarse en los diferentes momentos y circunstancias en función de los cambios que se produzca en la realidad (Rodríguez, Gil & García, 1999). Se optó por una estrategia mixta porque la integración de los métodos ofrece mayor profundidad y amplitud sobre la temática de estudio y facilita la recolección de información de carácter cuantitativo y cualitativo en un solo estudio (Fielding y Fielding, 1986). Si bien la investigación es de orden cualitativo la incorporación de un diseño mixto obedece a que uno de los instrumentos utilizados (cuestionarios) resulta una estrategia rápida de recogida de datos por medio de preguntas escritas (cerradas y abiertas); abarca un número mayor de participantes; y permite establecer niveles y tipos de categorías sobre la periodización y la conciencia histórica (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

La selección de la muestra es de carácter no probabilístico intencional por la accesibilidad al contexto investigativo y la facilidad operativa de la investigadora al trabajo de campo (Rodríguez, Gil & García, 1999). La muestra empleada para esta investigación consta de 29 participantes, correspondientes a estudiantes en formación del profesorado de una universidad chilena. La Tabla 1 da cuenta las técnicas de recolección de datos.

Tabla 1
Técnicas de recolección de datos

Instrumento	Participantes	Análisis de los datos
Cuestionarios	29 estudiantes en formación del profesorado	Análisis deductivo, considerando los planteamientos del ámbito historiográfico y la didáctica de las ciencias sociales contenidas en el marco teórico. Análisis descriptivo.
Entrevistas	5 estudiantes en formación del profesorado	Análisis deductivo, basado en Stake (2000).
Narrativas personales	29 narrativas personales	Análisis inductivo y deductivo por medio de análisis de contenido.

Fuente: Elaboración propia

4. Análisis de resultados

Los resultados de la investigación se han organizado según el diseño metodológico. En primer lugar los cuestionarios que dan cuenta de las representaciones sobre la periodización; un segundo lugar las entrevistas que muestran las relaciones que se establecen entre el conocimiento profesional y práctico a la hora de diseñar la enseñanza de la periodización, y por último la

narrativas que recoge las subjetividades que tiene el profesorado sobre la temporalidad y la conciencia histórica temporal.

4.1. Las representaciones del estudiantado en formación sobre periodización

En este apartado se establecieron dos ámbitos de análisis: el primero apunta al tipo de periodización que establece el profesorado en formación, y el segundo fija la relevancia del cambio y continuidad.

4.1.1. Tipo de periodización que establece el estudiantado en formación

- Los resultados indican que un 45% del estudiantado periodiza a partir de los aspectos clásicos, es decir utiliza principalmente la datación y cronología. Ponen énfasis en los hechos y establecen nomenclaturas de la periodización cuadripartita.
- Un 21% utiliza una periodización combinada, la cual contiene elementos de la periodización clásica y alternativa. Consideran los periodos clásicos de la historia occidental para categorizar y al mismo tiempo proponen otros para identificar los acontecimientos más recientes.
- Un 17% elabora una periodización alternativa, donde visualizan los hechos históricos enmarcados en procesos históricos complejos, fijan su atención en los elementos del cambio, por ejemplo, la revolución tecnológica, las crisis políticas y las catástrofes naturales.

4.1.2. La relevancia del cambio y la continuidad

El cambio es una pieza clave en la formación del pensamiento histórico temporal, según Santisteban (2009) el cambio es uno de los aspectos relevantes de la temporalidad porque desde allí se ve el transcurrir del tiempo y es ahí donde la conciencia histórica temporal se amalgama con el concepto de cambio y continuidad formando el conjunto más importante de la relación pasado, presente y futuro.

Según Braudel (1976) en el relato histórico pueden interactúan tres movimientos temporales que se pueden presentar de forma simultánea, estos son: ritmos de corta, mediana y larga duración. Los resultados indican que:

- Un 48% del estudiantado en formación reconoce el cambio a partir del ritmo de corta duración. Dan gran valor a los hechos personales, las tradiciones y los acontecimientos familiares.
- Un 31% asocia el cambio a hechos de mediana duración en relación a los fenómenos familiares y de su comunidad.
- Un 14% asigna un valor significativo a los procesos de larga duración. Explicitando que fenómenos de cambio y continuidad obedecen a unas estructuras mayores (estructuras: políticas, económicas, sociales, religiosas, entre otras).

Según Le Goff (2015), Dumoulin (1991), Ferro (1991), Groult (2004), Hassani (2005), MacMillan (2010) y Gilbert (2014) coinciden que uno de los aspectos históricos de los elementales de la historia son los principios de cambio y de continuidad. Dentro de los resultados la tendencia es el reconocimiento del cambio, no obstante la relevancia se fija en los ritmos de corta y mediana

duración. Lo anterior sugiere trabajar la temporalidad en los aspectos más complejos donde la idea de transición y viraje temporal son esenciales.

A modo de síntesis, el cambio se configura a partir de los elementos del tiempo personal de corta duración enfatizando en los cambios físicos y psicológicos, los recuerdos y actividades familiares y su escolarización. El profesorado en formación otorga un gran valor a los cambios tecnológicos por el gran desarrollo de hoy en día, lo cual marca un cambio entre sus abuelos, padres y hermanos. En menor medida manifiestan una temporalidad interrelacionada con elementos de corta, mediana y larga duración que dialoga con los procesos del pasado, del presente y del futuro. Proponer periodizaciones alternativas que enfatizen en los ritmos temporales puede brindar nuevas formas de comprensión temporal y generar explicaciones multitemporales en la evolución histórica

4.2. Las relaciones entre el conocimiento profesional y práctico en la enseñanza de la periodización y de la conciencia histórica

Las entrevistas fueron realizadas a cinco estudiantes en formación y que realizan prácticas pedagógicas. Se proponen dos ámbitos de análisis: el primero relacionado con la organización temporal de la periodización, y un segundo ámbito la experiencia profesional y práctica sobre la enseñanza de la periodización.

4.2.1. Organización temporal de la periodización

Dentro de las entrevistas el aspecto predominante es una concepción lineal del tiempo, dejando en evidencia una periodización sustentada en lo cronológico. Los participantes relevan la idea que la periodización es una división artificial del tiempo e identifican distintos periodos como consecuencia de los cambios que se dan entre los diferentes momentos.

Al profundizar en la pregunta, los participantes diferencian los períodos por medio de los ritmos de cambio y enfatizan en una periodización de procesos de largo y corta duración, y explicitan elementos de cambio y continuidad. Aluden a la organización temporal por medio de los elementos disciplinares historiográficos, por ejemplo la entrevista E1:

“Yo siempre considero el elemento de quiebre, siempre trabajo con el largo período y corto periodo histórico, concuerdo con Hobsbawm en ese sentido... y siempre tomo un punto de quiebre que marque el inicio y el final de las etapas de periodización que quiero trabajar”. La entrevista E2 da cuenta que “(...) una Periodización histórica debe lograr identificar los distintos periodos como esencialmente distintos de los que le anteceden y de los que le suceden...una periodización que se enfoque en los factores políticos, será sin duda diferente a una que tome solo factores culturales como el arte”.

Los entrevistados reconocen la complejidad del fenómeno y que ésta obedece a una construcción artificial, muestran dificultades para organizar los periodos de tiempo y recurren a la estrategia de periodizar bajo criterios macros, por ejemplo: período antes del descubrimiento y período de sincretismo cultural, ejemplifican ello con posibles etapas a trabajar: períodos oscuros de la humanidad y/o el período de contactos entre los indígenas y los europeos.

También esgrimen una combinación entre una periodización clásica occidental y alternativa, es decir, mantienen una estructura cronológica acompañada de acontecimientos relevantes dentro de su entorno inmediato (contacto cultural), pero no precisan los elementos de cambio que marca el paso de un período a otro. Al aludir a la periodización alternativa dan importancia en los procesos de contacto cultural (sincretismo cultural), lo cual involucra diferencias y permite marcar un período en función de elementos sociales, religiosos, tecnológicos, distribución de roles o actividades económicas.

En menor medida exponen que la mejor forma de enseñar a periodizar sería por medio de acontecimientos relevantes, la conciencia de cambio, para luego relacionarlos con hechos de corta y larga duración, para ello definirían los cambios utilizar los principios de las edades europea (cuadripartita). Por ejemplo E1 declara:

“para mí las fechas no importantes, para mí son los acontecimientos los que cambian la perspectiva de la realidad. Si tuviera que periodizar enseñaría con acontecimientos que cambian las perspectivas de la sociedad (...), tomar un acontecimiento y decir esto marca (...) básicamente una periodización con una larga y corta duración, donde hay cambios (...)”. En el caso de E2 plantea que para enseñar a periodizar debe primar la conciencia del cambio, “para enseñar a periodizar primero hay que ser capaz de analizar y reflexionar la historia o la vida y reconocer desde el presente aquellos cambios relevantes”.

4.2.2. La experiencia profesional y práctica sobre la enseñanza de la periodización

Los participantes reconocen la importancia del cambio y la continuidad, y a su vez identifican las bases historiográficas del tiempo histórico a la hora de preguntar cómo enseñaría a periodizar se presenta la contradicción, primero visualizan un problema de comprensión temporal en los estudiantes de secundaria y explicitan no saber cómo enseñar el tiempo histórico y su periodización. Los inconvenientes que aluden son los siguientes:

- Los estudiantes de secundaria no tienen un conocimiento sobre los tiempos de larga, mediana o corta duración y desconocen quien propone dichas categorías;
- A los estudiantes de secundaria les falta conocer otros tipos de periodización; y
- Los estudiantes de secundaria no poseen capital cultural para periodizar. Una de las explicaciones que dan los participantes a su representación del tiempo histórico y la periodización, es que viene dado como un elemento intrínseco y no un aspecto que se construye social e históricamente. Esto se ratifica en al E1

“A los chicos les complica entenderla, así que la que es básicamente con acontecimientos, la clásica es la que más me sirve porque los chicos la pueden comprender”.

No se visualiza la relevancia del aspecto didáctico del tiempo histórico, más bien se asocia a un fenómeno disciplinar historiográfico.

La contradicción radica en que pese a conocer otras formas de interpretación temporal en sus prácticas pedagógicas proponen el abordaje de la periodización a partir de la datación y cronología y recurren a la clásica división eurocentrista de la historia (periodización cuadripartita), ejemplo de ello son los argumentos de E1:

“durante todas las clases (...) coloco una línea de tiempo en mi power point o prezi (...) y es digo estamos aquí, como cuando están los mapas, digo estamos en este periodo aquí en Asia es así, pero en occidente estamos en otro periodo (...) utilizo fechas, también trabajo con hechos históricos que marquen el quiebre”.

En esta línea el E2 expone

“enseño a través del uso de líneas de tiempo al principio de la clase que van desde lo general, es decir ubicarnos en que época de la historia estamos (...) y luego avanzar hacia lo particular como fechas y hechos específicos”.

Analizadas las valoraciones sobre periodización es posible mencionar tres elementos claves:

- Los estudiantes en formación valoran significativamente la periodización clásica occidental, porque le es conocida desde su formación escolar.
- Identifican elementos de quiebre como parte central de la periodización, lo cual demuestra un dominio conceptual disciplinar del tiempo histórico, explicitan historiadores que abordan la periodización por medio de procesos de larga, mediana y larga duración.
- Conocen disciplinarmente los elementos centrales del tiempo histórico. No obstante, a la hora de enseñar la periodización estos aluden que trabajan a partir de fechas, hechos y líneas de tiempo en power point, lo que demuestra una discrepancia entre lo que ellos saben y lo que efectivamente realizan en el aula.
- En el sentido de construcción de una conciencia histórica temporal (relación pasado, presente y futuro) se observó una clara debilidad, puesto que fijan su atención en las relaciones temporales del pasado o presente/pasado.

Resumiendo, los estudiantes en formación operan con sus preconcepciones temporales adquiridas en su proceso de escolarización, referida principalmente al tiempo cronológico, por otra parte, combinan herramientas más técnicas propias de la historiografía. Bajo este escenario Pagès (1989, 1999, 2003, 2004), Torres, (2001), Santisteban (2005, 2009, 2010), Anguera (2012), Domínguez (2015), Llusà (2015) y Mattozzi (2002) explican que el cambio es el eje central del tiempo histórico y sus diferentes operadores temporales. Es importante prestar especial atención a la idea del cambio y las interrelaciones multitemporales que pueden operar en las diferentes culturas. De esta manera la periodización y la conciencia histórica amalgaman una coordinación temporal que facilita la comprensión histórica de las sociedades y cobra un sentido útil en la vida de las personas.

4.3. La formación de la conciencia histórica en los futuros profesores(as)

Las narrativas personales dan cuenta de las subjetividades que cruzan la formación profesional y el conocimiento práctico del profesorado en formación. Cabe mencionar que es complejo el análisis de dicha variable porque abarca un gran número de categorías temporales, y porque se basa en la percepción y sensación del tiempo que experimentan las personas. Para dar cuenta de los resultados se establecieron tres categorías visualizadas en la Tabla 2.

Tabla 2
Categorías de análisis sobre conciencia histórica

Categoría	Descripción
1.- Tratamiento General de la Conciencia Histórica	Solo se menciona de manera general algún elemento relacionado con la Conciencia Histórico, por ejemplo; pensar temporalmente, temporalidad o tiempo histórico. Carácter pasadista.
2.- Tratamiento Cronológico de la Conciencia Histórica	Contempla el tratamiento de la Conciencia Histórica desde la perspectiva del tiempo, el orden cronológico y líneas de tiempo a partir de los aspectos personales y sociales (tiempo de corta duración). Establece relaciones entre el pasado y presente.
3.- Tratamiento Profundo de la Conciencia Histórica	Existe una descripción en profundidad de los elementos que contemplan la Conciencia Histórico como por ejemplo relación pasado, presente y futuro, cualidades, tipologías, duración, orden, causalidad, simultaneidad, continuidad temporal, ritmo, cambio, periodización.

Fuente: Adaptado de Chávez (2016)

Las representaciones sobre conciencia histórica apuntan a:

- Un 72% del estudiantado establece un tratamiento general de la conciencia histórica. Sus narrativas se relacionan con algunos elementos de la conciencia histórica, fijando principalmente su atención en el pasado. También otorgan un alto valor al tiempo de corta duración, donde los ritmos de cambios están relacionados solo con su historia personal. Ejemplo de ello es que aluden a acontecimientos de sucesión, principalmente fechas y no desarrollan conexiones y coordinaciones temporales que permitan dar cuenta de otras escalas.

- Un 14% describe un relato cronológico en las narrativas, con una tendencia a fijar los acontecimientos sociales con los personales. Dichos aspectos aluden al ciclo vital y los procesos de escolarización vividos por los estudiantes en formación. El participante P6³ evidencia que construye su relato de vida a partir de sus principales logros y vivencias personales:

“(…) proceso de formación como persona y la relación con mis pares, por ejemplo en primer lugar, mi niñez y los aprendizajes que he adquirido a lo largo del tiempo, la segunda fase de adolescencia se referiría a mi crecimiento como persona relacionada al crecimiento personal y profesional y después continuará con el periodo de adultez”.

- Un 10% del estudiantado presenta un tratamiento profundo de la conciencia temporal. Éste es capaz de contemplar las relaciones entre pasado, presente y futuro, también de dar cuenta de las cualidades en las descripciones de los acontecimientos, a su vez realizan tipologías (tiempo personal, tiempo social y tiempo histórico) que se alternan con otros operadores temporales como: duraciones, causalidad, simultaneidad, periodización, ritmos y cambio/continuidad. Ejemplo de ello es el P7 que alude al desarrollo personal en un momento sensitiva

“(…) fase infantil antes de la memoria; fase entre los 4 a 6 años antes del colegio; periodo del trauma social (durante la educación básica, implantación de los patrones de la sociedad al sujeto) y una fase personalista (afianzamiento de la personalidad y búsqueda de los proyectos personales, durante la educación media) y una fase de la construcción futura (entrada a la universidad y la creación del yo futuro) (...)”.

³ Una P más un número ordinal simboliza el participante del estudio.

En general el futuro profesorado construye las narrativas temporales en relación a elementos descriptivos basados en acontecimientos aislados y fechas que apuntan a sus recuerdos, más que a una memoria histórica. Se infiere que el fenómeno puede darse porque sus aprendizajes escolares sobre temporalidad han sido instalados desde el ámbito cronológico, y luego lo adaptan con su proceso de formación profesional donde los elementos historiográficos disciplinares, dando como resultado un conocimiento temporal clásico, basado principalmente en la relevancia del pasado.

La coordinación temporal que establecen sigue un orden cronológico, las actividades descritas siguen un ritmo lineal y el pasado es la figura principal para explicar las relaciones temporales. En menor medida (10%) del estudiantado alterna sus relatos con acontecimientos relevantes de sus vidas y en alguna ocasión relacionándole con aspectos de orden social e histórico, llegando a establecer relaciones desde su presente hacia el pasado y proyectando acciones futuras, también identifican los cambios rápidos como una pieza clave en su historia de vida y las posibilidades que puede proyectar en su futuro.

Transitar a una conciencia histórica implica desprenderse de las estructuras unidireccionales (positivistas) del tiempo para ampliar las visiones temporales, para ello se deben crear nuevas experiencias donde las personas puedan observar la “transitoriedad” de la vida y sus cambios provocando una conciencia de su tiempo. Santisteban (2005), Pagès y Santisteban (2009) y Llusà (2015) explican que la enseñanza de la temporalidad es primordial porque involucra un entramado complejo de conceptos que requiere determinadas estrategias que favorezcan la narración temporal que evidencie una comprensión temporal de uno mismo, de la sociedad y de los fenómenos históricos.

5. Conclusiones

La conciencia del tiempo y su medida son aspectos complejos dentro de su enseñanza y aprendizaje por eso es fundamental una formación temporal que facilite al profesorado sumergirse en los procesos históricos desde una perspectiva crítica que involucre el cuestionamiento, ponga en tensión los fenómenos estructurales e identifique claramente los cambios o continuidades que conllevan los procesos históricos. Los resultados obtenidos no son generalizables ya que obedecen a un estudio de caso. Estos primeros hallazgos sugieren:

- En términos generales los estudiantes en formación tienen una clara tendencia a establecer modelos de periodización vinculados a los períodos clásicos, donde prima la datación y cronológico, a su vez valoran significativamente la periodización cuadripartita. Las coordinaciones temporales que utilizan para periodizar se restringen principalmente a la información ordenada cronológicamente (tiempo lineal). Un grupo menor periodiza de manera combinada, es decir fusiona los aspectos de la periodización tradicional europea con aspectos amplios de los procesos históricos, referidos a cambios de estructura y coyunturas. No obstante, en las entrevistas identifican aspectos de quiebre (cambio/continuidad) como parte central de una periodización y explican el abordaje desde los procesos de corta, mediana y larga duración.

- Lo anterior se explica por el tipo de enseñanza recibida a lo largo de su escolarización con un predominio exclusivo de la datación, la cronología y la memorización de los periodos clásicos.

- Dentro de su formación profesional trabajan nuevas formas de comprensión del tiempo histórico, pero no están articuladas a un currículo universitario que contemple la didáctica del metaconcepto, sino más bien hay un tratamiento disciplinar historiográfico.

- Otra tendencia es la dificultad para relacionar los acontecimientos relativos a la propia vida, con los correspondientes a su entorno social y especialmente con hechos históricos desarrollados simultáneamente a éstos.

En relación al conocimiento profesional y práctico de la enseñanza de la periodización, ésta resulta clave para organizar y secuenciar los procesos históricos y la evolución que tienen las sociedades en su tiempo. Al respecto los participantes presentan contradicciones en sus discursos, por una parte dominan un conocimiento conceptual disciplinar con nuevos enfoques historiográficos pero a la hora de enseñar aluden que trabajan con fechas, hechos y líneas de tiempo. Lo anterior, muestra lo complejo que resulta la enseñanza de la periodización por la discrepancia que se da entre lo que ellos saben y lo que efectivamente realizan al interior del aula. De ahí que la investigación sobre las representaciones temporales nos parece esencial para contribuir a la mejora de la enseñanza de la historia, geografía y las ciencias sociales.

Asociado a lo anterior, pensar sobre la multiplicidad del tiempo (lineal, cíclico, geológico, místico, personal, social e histórico) es un fenómeno que se debe tener presente en la enseñanza temporal y en especial en la periodización porque conviven en él diferentes concepciones de tiempo (Mével y Tutiaux-Guillon, 2013). Es aquí donde cobra transcendencia la construcción de una conciencia histórica porque es el norte temporal de las personas y demarca la comprensión del ritmo temporal, el cambio y la continuidad entre los acontecimientos personales, sociales e históricos.

La tendencia indica que el estudiantado recibe una formación profesional orientada en el ámbito historiográfico, donde logran distinguir la relevancia de la temporalidad, el cambio y la continuidad. No obstante, a la hora de enseñar utilizan la nomenclatura clásica del tiempo lineal y fija su relevancia en la relación presente-pasado y solo un porcentaje menor (10%) explicita la relación pasado-presente-futuro.

Es importante considerar que la formación del profesorado implica grandes desafíos desde las universidades, y una preocupación por un currículo que contemple la didáctica de del pensamiento histórico temporal. Inclinar un currículo que busque las comprensiones y aplicación de los distintos conceptos temporales, prestando especial atención por su complejidad a la periodización, tanto en modelos alternativos como en una de enseñanza de la historia más funcional y comprensiva para nuestros jóvenes.

La contribución de la investigación apunta al acercamiento de la temática en relación a uno de los operadores temporales más complejos del tiempo histórico: periodización y la conciencia histórica. También establece un marco de referencia para su enseñanza y un punto de partida para desarrollar una adecuada formación temporal en los futuros profesores y profesoras de ciencias sociales.

En síntesis, la periodización y la conciencia histórica facilita entender cómo las personas aprender a pensar su tiempo, y a su vez constituyen la base para identificar y comprender los signos escritos y no escritos del pasado, del presente y de los posibles futuros.

Referencias bibliográficas

- Almeyda, L., Bravo, L. y Valledor, L. (2013). Aprendizaje y enseñanza del tiempo histórico. En I. Muñoz, y L. Ossandón (coord.), *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp.156-174). Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos.
- Anguera, C. (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària* (tesis doctoral inédita). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados: La historia enseñada*, 17, 16-26.
- Braudel, F. (1976). *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Madrid: Alianza.
- Buendía, L., Colás, M. P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en Educación*. Madrid: EOS.
- Cartes, D. (2017). La enseñanza de la periodización en la formación inicial docente en la Universidad de la Frontera de Temuco, Chile. En R. Martínez, R. García- Morís y C. García (edit.) *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 52-61). Córdoba: Universidad de Córdoba/ AUPDCS.
- Cartes, D., Chávez, C. y Meneses, B. (2019). Evidencias de la conciencia histórica temporal en las planificaciones de profesores de secundaria de Chile. En M. João Hortas y A. Dias (eds.) *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 39-50). Lisboa: AUPDCS/ Politécnico de Lisboa/ Escola Superior de Educação.
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.
- Chávez, C. (2016). *No basta con saber para enseñar: Formación del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en Chile*. (Tesis máster inédita). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Di Paola, B. (2016). Il concetto di tempo e le sue misurazioni alla Scuola dell'Infanzia: dal calendario alla clessidra. En M. Iori, *La Matematica e la sua Didattica Mathematics and Mathematics Education. In occasion of the 70 years of Bruno D'Amore* (pp. 205-211). Bologna: Pitagora.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: GRAÓ
- Dumoulin, O. (1991). La guerre des deux périodes. En O. Dumoulin y R. Valéry (coords.), *Périodes. La construction du temps historique* (pp. 145-153). París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria?* (tesis doctoral inédita). Madrid: Universidad Internacional de la Rioja.
- Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw Hill.

- Ferro, M. (1991). Deux remises en cause de la périodisation occidentale. En O. Dumoulin y R. Valéry (coords.), *Périodes. La construction du temps historique* (pp. 99-101). París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Fielding, N. y Fielding, J. (1986). *Linking data*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Gibert, S. (2014). Les enjeux renouvelés d'un problème fondamental: la périodisation en histoire. *ATALA*, 17, 07-31.
- Groult, M. (2004). *Systématique et iconographie du temps. Essais sur la notion de période*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Hassani, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. París: L'Harmattan.
- Jara, M., Bravo, L. y Llusà, J. (2017). La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España. *Pasado Abierto*, 6, 136-155.
- Lautier, N. y Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Le Goff, J. (2015). *Must we divide history into periods?* New York: Columbia University Press.
- Llusà, J. (2015). *Ensenyar historia des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO*. (Tesis doctoral inédita). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- MacMiller, M. (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la historia*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193
- Mattozzi, I. (2002). Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescente. En E. Perillo (ed.) *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti* (pp. 9-22). Napoli: Tecnodid.
- Mével, Y. y Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. París: EPU.
- Noronha, O. (2003). ¡Quanto tempo o tempo tem!, *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1414-1418.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un curriculum sobre el tiempo histórico. En J. Rodríguez (ed.) *Enseñar historia: Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Barcelona: Laia.
- Pagès, J. (1997). El tiempo Histórico. En P. Benejam y J. Pagès (eds.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: ICE/HORSORI.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones de los estudiantes de maestros de ciencias sociales, geografía e historia. *Teoría y Didáctica de las ciencias Sociales*, 4, 161-178.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempo? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En F. Ferraz, *Reflexões sobre espaço-tempo* (pp. 35-53). Salvador de Bahía: Centro de estudos do Imaginário Contemporâneo.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). Cambios y continuidades. Aprender la temporalidad histórica. En S. Guimarães (org.), *Ensino Fundamental. Conteúdos, metodologias e práticas* (pp.197-240). Campinas, Brazil: Alínea.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rüsen, J. (1987). The didactics of history in west Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, 26 (3), 275-286.
- Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. En Füssmann, K., Grütter, H.T., Rüsen, J., *Historische Faszination. Geschichtskultur heute* (pp. 3-26). Berlín: Böhlau Verlag Köln Weimar Wien.
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3 (1), 169-221
- Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials* (Tesi doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santisteban, A. (2009). Temps al temps a l'escola: una mirada transversal. *Perspectiva Escolar*, 332, 9-15.
- Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, M. Rivero, & P. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución "Fernando El Católico".
- Seixas, P. C. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, P. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Trepát, C. (1998). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En C. Trepát y P. Comes (coords.), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp.07-118). Barcelona: GRAÓ.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.